

Tenorth, Heinz-Elmar

**Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung,
pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern**

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 1, S. 3-12



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung, pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 1, S. 3-12 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104344 - DOI: 10.25656/01:10434

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104344>

<https://doi.org/10.25656/01:10434>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 1 – Januar/Februar 1995

Essay

- 3 HEINZ-ELMAR TENORTH
Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung,
pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern

Thema: Schulautonomie

- 15 HARM PASCHEN
Schulautonomie in der Diskussion. Zur Einführung in den
Themenschwerpunkt
- 21 HERMANN LANGE
Schulautonomie. Entscheidungsprobleme aus politisch-administrativer
Sicht
- 39 JOHANN PETER VOGEL
Verfassungsrechtliche Bemerkungen zur Verselbständigung der
Schule
- 49 DIETER TIMMERMANN
Abwägen heterogener bildungsökonomischer Argumente
zur Schulautonomie

Thema: Pädagogik der DDR

- 63 DIETRICH BENNER/HORST SLADEK
Das Erziehungsprogramm von 1947. Seine kontroverse Diskussion
und das allmähliche Entstehen der Staatspädagogik in der SBZ/DDR
- 81 HEIDEMARIE KÜHN
Mädchenbildung in der DDR? Wahrnehmungen und Reflexionen
eines nicht existenten Themas

- 101 FRIEDERIKE WERSCHKULL
Nachdenken über den Versuch, Literatur und Selbstwerdung
aufeinander zu beziehen. Christa Wolfs Prosa im Spannungsfeld
von Affirmation und Reflexion

Diskussion

- 121 ULRICH HERRMANN
Von der Revolution der Schule zur Wiederentdeckung der Grenze.
Zur Selbstrevision und Historisierung der deutschen
Reformpädagogik in der Weimarer Republik

Besprechungen

- 139 MICHAEL WINKLER
Thomas Herfurth: Diltheys Schriften zur Ethik. Der Aufbau
der moralischen Welt als Resultat einer Kritik der introspektiven
Vernunft
- 142 ANDREAS FLITNER
Otfried Höffe: Moral als Preis der Moderne
- 146 JOHANNES FROMME
Gerhard Schulze: Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der
Gegenwart

Dokumentation

- 151 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 3 HEINZ-ELMAR TENORTH
Committed Observers, Detached Actors – An encouragement to
again discuss fundamental pedagogical problems

Topic: School Autonomy

- 15 HARM PASCHEN
School Autonomy under Discussion. An Introduction
- 21 HERMANN LANGE
School Autonomy. Problems of decision-making from
a politico-administrative point of view
- 39 JOHANN PETER VOGEL
Constitutional Comments on School Autonomy
- 49 DIETER TIMMERMANN
A Consideration of Heterogenous Economical Arguments
on School Autonomy

Topic: Pedagogy of the GDR

- 65 DIETRICH BENNER/HORST SLADEK
The Educational Program of 1947 – Its controversial discussion and
the gradual emergence of state pedagogics in the Soviet sector/GDR
- 83 HEIDEMARIE KÜHN
Girls' Education in the GDR? Perceptions of and reflections
on a nonexistent topic
- 103 FRIEDERIKE WERSCHKULL
Reflections on the Attempt to Correlate Literature and
Self-Development. The prose writings of Christa Wolf

Discussion

123 ULRICH HERRMANN

From the Revolution of the School to a Rediscovery of the Limit.
Self-revision and historicization of German reform pedagogics

Reviews

141

Documentation

153 Recent Pedagogical Publications

HEINZ-ELMAR TENORTH

Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure

Eine Ermunterung, pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern

*

Die Grundlagendiskussion in der Erziehungswissenschaft, so weit sie gegenwärtig überhaupt noch geführt wird, bietet ein eigentümliches Bild: Auf der einen Seite ist das Angebot an ernsthaft ausgearbeiteten Positionen einer allgemeinen Erziehungswissenschaft relativ schmal, andererseits ist die Neigung des Faches intensiv ausgeprägt, eng den jeweils neuen Entwicklungen der Nachbarwissenschaften zu folgen, so daß die theoretischen Moden im Wechsel der Begriffe und Konzepte nahezu inflationär werden, ohne Rücksicht auf die eigenen Traditionen und Erfahrungen.

Überraschend ist, ungeachtet dieser Bindung an den theoretischen Zeitgeist, dann wiederum die Ungleichzeitigkeit, in der sich diese Diskussion nicht selten zu ihrer historischen Umwelt befindet. Von gesellschaftlichen Veränderungen kaum berührt, dominieren die gleichen Begriffe seit Jahrzehnten. Parallel zum modischen Wechsel läßt sich also eine erstaunliche Beharrungskraft von Konzepten und Begriffen, gelegentlich sogar eine eigentümliche Stagnation der Debatte konstatieren. Erschwerend für die Grundlagendiskussion wird es schließlich, daß der aktuelle Prozeß der Forschung sowie der Entwicklung und Prüfung pädagogischer Strategien sich in den Teildisziplinen verselbständigt hat, relativ deutlich abgekoppelt von Grundsatzfragen. Selbst die Erinnerung an die Tradition und die Pflege des Allgemeinen wurden zum Thema für Spezialisten; es gibt jedenfalls mehr Differenzierung als Integration für die Kommunikation im Fach.

Es ist die Absicht der folgenden Überlegungen, die hier skizzierte Situation zunächst genauer zu belegen und dann exemplarisch einigen ihrer Konsequenzen nachzugehen, in der Hoffnung, eine Debatte anzustoßen, die wir zu lange ignoriert haben.

*

Beim Versuch, das „pädagogische Grundproblem“ oder den „pädagogischen Grundgedanken“, vielleicht sogar „das pädagogisch Eigentliche“ zu erörtern, gibt es gegenwärtig weder zahlreiche noch aussagekräftige Positionen, auf die man sich beziehen kann.

In der hermeneutischen Überlieferung, also von SCHLEIERMACHER bis zur FLITNER-Tradition, wird dieser Grundgedanke primär ethisch gefaßt und z. B. im Begriff der Verantwortung oder im Blick auf die legitimen Ansprüche des

Kindes immer wieder bekräftigt (HERRMANN 1991). Bei einem skeptischeren Blick auf die Möglichkeiten der Ethik (oder der Anthropologie) wird nicht etwa die Erwartung grundsätzlich abgewehrt, einen Grundgedanken zu formulieren, die Erwartung wird jedoch anders bedient. In der Allgemeinen Pädagogik werden z.B. solche Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns erörtert, die nicht allein die implizite Normativität von Bildung und Erziehung berücksichtigen, sondern auch die Tatsache des Dissenses von Normen und Anthropologien und der Differenz von Handeln und Erkennen (BENNER 1987). In postmoderner Ernüchterung über beide Strategien wird schließlich die Beobachtung der Problemlösungen selbst zu einer Strategie, in der beschrieben wird, wie Pädagogik ihre grundlegenden Fragen behandelt (LENZEN 1991), ohne daß jenseits der klugen Beobachtung und Selbstbeobachtung noch Lösungen des Grundproblems erwartet werden dürfen (RUHLOFF 1991). Skepsis scheint dann die Antwort, die auf die Frage nach dem Allgemeinen möglich ist (FISCHER/RUHLOFF 1993).

Folgenreich ist diese Situation nicht allein, weil Antworten offenbar immer schwieriger werden, sondern vor allem, weil Antworten anscheinend unverzichtbar sind. Die Rede vom pädagogischen Grundgedanken und die Notwendigkeit seiner Klärung wird nämlich nicht nur von den Spezialisten für das Allgemeine thematisiert: Sozialpädagogen können offenkundig ihre Aufgaben nicht klären, ohne gelegentlich über „das Pädagogische“ zu reden (WINKLER 1988), und Schulpädagogen können nicht mit und gegen Politik agieren, ohne ihre eigenen pädagogischen Prinzipien zu klären. Am Ende mündet die Reflexion über den Grundgedanken dann meist in Autonomiedebatten und verfängt sich in alten Schwächen.

Hier finden sich allerdings eher Ansprüche als Lösungen. Als Autonomiebehauptung bleibt der Grundgedanke zu allgemein, zu unspezifisch, noch nicht in die Vielfalt der Praxen dekomponiert, in denen pädagogische Akteure arbeiten und Erkenntnisse über pädagogische Probleme anfallen. Die Stärke der empirischen Pädagogik und der erfahrungswissenschaftlichen Analyse des Erziehungsproblems bestand deshalb auch immer darin, daß sie dieses Defizit einer primär systematisch, philosophisch oder traditionsauslegend ansetzenden Pädagogik jeweils neu zeigen konnte: Diesen Programmen fehlt die Anschauung zum Begriff, meist auch Sensibilität für konkrete Problemlagen, vielfach bieten sie nicht mehr als die Behauptung von Autonomie, nicht selten nur als Tadel oder Klage formuliert, kaum die überzeugende Verknüpfung von ethischen Prämissen mit den faktischen Implikationen und Folgen des Handelns. Die asketische Empfehlung schließlich, den Umgang mit dem Kontingenten allein den Akteuren anzuvertrauen und sich von ihrem Einfallsreichtum belehren zu lassen, selbst aber nur zu beobachten, kann allein den Ästheteten oder Zyniker befriedigen.

*

Die Angebote der Allgemeinen Pädagogik sind, das kommt hinzu, jenseits der grundlegenden Strategien – der Entfaltung des ethischen Grundgedankens, der Suche nach konstitutiven und regulativen Prinzipien oder der Artikulation des skeptischen Vorbehalts – selbst problematisch, in ihren Annahmen, Begriffen und Prinzipien von der Zeit mehr geprägt als es die Theoretiker sich und uns

eingestehen. Zäsuren der historischen Entwicklung und strukturelle Veränderungen machen diese geschichtliche Bindung und damit weitere Dilemmata der Grundlagenreflexion bewußt. Das wird besonders deutlich, wenn wir nicht als distanzierte Beobachter vergangene Zeiten studieren, sondern selbst Zäsuren säkularer Dimension erleben und – mit Schrecken oder Erstaunen – beobachten, daß historisch-gesellschaftlich nichts mehr ist, wie es war, aber pädagogisch und erziehungswissenschaftlich doch alles bleibt, wie man es schon seit langem kennt.

Aktuelle Indizien für diese Situation der Beharrung (und der damit einhergehenden Stagnation) sind die sich häufenden Forderungen im Duktus des „man müßte eigentlich“, z. B. eine neue Debatte über Gesellschafts- und Bildungsreform beginnen (NEGT 1994). Beweiskräftig sind auch Analysen, die endgültige Abschiede formulieren, z. B. von den Utopien, oder ein Ende diagnostizieren, z. B. das der sozialistischen Erziehung (OELKERS 1991), ohne daß sich die Abschiede dann wirklich einstellen. In kritischer Wendung hat die Pädagogik z. B. für lange Zeit ihren genuinen Anspruch und ihre theoretische Leitfigur aus dem Begriff des „Widerspruchs“, sogar der „Antinomie“ geschöpft – und sie tut es noch heute: Der vielfältig behauptete „Widerspruch“ – z. B. „von Bildung und Herrschaft“, von „Mensch und Bürger“, von „Brauchbarkeit und Freiheit“, von „Nützlichkeit und Selbstbestimmung“, von „Bildung und Ökonomie“ (etc.) – ist aber nicht etwa zeitlos, sondern kennt einen eindeutigen Ursprung: Er beruht auf einer bestimmten Lesart der Pädagogik der Aufklärung und auf einer nachfolgenden systematischen Interpretation der Ursprungsthese, z. B. als Verweis auf die ökonomische Grundverfassung oder die Strukturprobleme der modernen Welt (jüngst: GRUSCHKA 1994).

Nicht zuletzt die historische Zäsur von 1989 hat aber die Schwächen dieser strukturellen Annahmen und der Rede vom Widerspruch gezeigt. Marxistische Denkfiguren, gleich welcher Provenienz, sind in ihrer Problematik erkannt, die Behauptung einer ‚widersprüchlichen‘ Struktur der Welt ist zumindest als Form der Beschreibung der Moderne erkennbar, die nicht ohne Alternativen ist. In den Debatten über die Paradoxa der Moderne finden sich diese Alternativen ebenso wie in den Untersuchungen von Ambivalenz als Spezifikum der sozialen Ordnung (BAUMANN 1992). Aber eine Pädagogik für diese Situation ist noch kaum diskutiert.

Statt von „Widersprüchen“ und ihrer „Unauflösbarkeit“ sprechen Theoretiker pädagogischer Grundprobleme (nicht selten sogar, selbstdestruktiv für den theoretischen Anspruch, in einem Atemzug) auch von „Spannungen“ oder „Grundspannungen“ (GRUSCHKA 1994). Die müsse man dann „aushalten“, aber jeder weiß, wie schwierig das ist. Vergleichbar problematisch ist die Rede vom „Oszillieren“, das theoretisch wie handelnd zwischen den spannungserzeugenden Polen allein möglich sei. Das ähnelt der Empfehlung zur „Balance“, die man üben müsse, zwischen den Abgründen, die jenseits des Grates drohen, auf dem der Pädagoge sich tastend-unsicher bewegt. Das bleiben Bilder, die vereinfachen und insofern orientieren, aber nicht mehr die pädagogische Arbeit erklären.

Vergleichbar zu den Schwächen der Grundbegriffe hat sich die Selbstgewißheit des ethischen Grundgedankens im Pluralismus der Werte und Kulturen aufgelöst. Die Hoffnungen des 20. Jahrhunderts, mit dem pädagogischen

Grundgedanken angesichts der Vielfalt der Normen zumindest in der Ordnung des Generationenverhältnisses mit Konsens beginnen zu können, bevor Dissens zum Alltag wird, sind ebenfalls enttäuscht worden. Heute überrascht allenfalls die Tatsache, daß in der Pädagogik nicht nur an der Rede vom Widerspruch festgehalten wird, sondern auch an dem Versuch, ihre Aufgabe schon durch Ethisierung angemessen zu denken.

Innerhalb der Pädagogik geschieht die Analyse solcher Zeitverhältnisse, von Strukturen der Ungleichzeitigkeit, von Mustern des Veraltens, Vergessens und Tradierens oder von Gründen für die Renaissance des vermeintlich Abgelegten in eigentümlicher Weise. Diese Phänomene der Ungleichzeitigkeit der Pädagogik, wie sie schon F. PAULSEN (als Rückschrittlichkeit), S. BERNFELD oder E. WENIGER (1932) beobachtet haben, sind häufiger im Verhältnis der Pädagogik zu ihrer Umwelt als für die eigenen Denk- und Handlungsformen diskutiert worden. Die großen Begriffe – vom ‚Fortschritt‘ bis zum strukturellen ‚Sozialkonservatismus‘ – bestimmen das Verhältnis zu Staat und Gesellschaft; für die Binnenbewegung gibt es allenfalls das Angebot, die wechselnden Muster der Aufmerksamkeit nach dem Vorbild von ‚Moden‘ zu interpretieren (NEUMANN/OELKERS 1981). Aber dann kann man nur in der Abwechslung selbst den Sinn des Wechsels erkennen, und das bleibt unbefriedigend; denn es unterstellt der Pädagogik, Wechsel und Wiederkehr ihrer Themen von Begründungen abzukoppeln und als Wechsel an sich zu goutieren. Aber schon angesichts der Beharrungskraft von Konzepten ist das wenig erklärungsstark.

*

Leisten Theoretiker in der Erklärung der Lage mehr als die Theoriehistoriker? Die Analyse von „Dilemmata“ (z.B. HENNINGSSEN 1983) bietet sich an; denn hier wird zumindest nicht mehr suggeriert, daß Pädagogik es mit einem Problem zu tun hat, das endgültig gelöst oder auf Gesellschaft hin externalisiert werden kann, wie noch beim „Widerspruch“. Die Rede vom Dilemma gesteht ein, daß die Aufgabe der Pädagogik nur bearbeitet oder ignoriert, aber nicht definitiv gelöst werden kann, daß der Pädagoge also immer neu ansetzt und immer ohne Trost und Legitimation bleibt (denn der Handelnde ist immer gewissenlos). Man räumt in der Rede vom Dilemma z.B. in der Moralerziehung (bei konfligierenden Normen) oder in der empirischen Forschung (beim Versuch der gleichzeitigen Steigerung von Gütekriterien) also schließlich ein, daß der Akteur auf ein Entscheidungsproblem trifft, bei dem sich allenfalls die Folgen und Begründungen unterscheiden, aber immer Probleme – unerwünschte Folgen und fortdauernd-ungelöste Schwierigkeiten – mit erzeugt werden, die nicht zu vermeiden sind.

Die pädagogische Grundsatzdebatte gewinnt damit zwar Problembewußtsein, verliert aber ihren eindeutigen Halt; denn Lösungen der pädagogischen Aufgabe lassen sich nicht mehr ontologisch, sondern allein konstruktiv erörtern. Sie werden abhängig von wechselnden Gesichtspunkten und offen für operative Vielfalt. Angebote zur Bearbeitung können entsprechend nicht mehr als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ qualifiziert werden, sondern nur noch als ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ – relativ zu den jeweils eingeführten Gesichtspunkten und Kriterien der Beurteilung.

Das schon früh für den Konflikt von Freiheit und Gleichheit in der Bildungs-

organisation diskutierte Dilemma wird also universell, es betrifft Strukturen und Organisationen der Erziehung ebenso wie pädagogische Arbeitsformen. Daraus ergibt sich nicht nur eine Vielzahl von Optionen für pädagogisches Handeln, sondern auch eine Konkurrenz von Gesichtspunkten der Beurteilung, die allein ethisch oder prinzipientheoretisch nicht weiter reduzierbar sind. Die allgemeinpädagogische Debatte wird insofern abhängig von Erfahrungen, ihre Geltung wird relativ, nämlich relativ zu den Kriterien und Optionen der Gestaltung der Welt, die sie selbst einführt. Am Ende ergibt sich, daß die Differenz von Theorie und Praxis viel zu grob ist, um die hier wartenden Probleme zu behandeln.

Auch Theorieangebote außerhalb der Pädagogik, vor allem die konstruktivistischen, belehren uns, daß wir die Welt nur noch in und mit Unterscheidungen begreifen können, die wir selbst einführen, wie die von Beobachter und Akteur (WATZLAWICK/KRIEG 1991). Mit der Handhabung solcher Unterscheidungen sind freilich eigene Kosten verbunden; denn die Dilemmata lassen sich zwar beschreiben und die Erwartungen sortieren, bleiben ansonsten aber unverändert.

Architektonisch sauber und konstruktiv anschußfähig ausgearbeitet ist das also schon, aber kann es in einer Handlungswissenschaft wie der Pädagogik das letzte Wort sein, zumal dann, wenn man die Relation von Erkenntnis und Handeln ins Kontingente entläßt? Bewahren wir in den Differenzen, die wir nutzen, z. B. von Forschung und Reflexion, von Analyse und Handeln, von Erkenntnis und Erziehung, von Beobachter und Akteur noch genügend Erfahrungen auf, die in der Pädagogik und ihrer eigenen Tradition bereitliegen?

*

Aus der Tradition der pädagogischen Reflexion kann man zumindest Distanz gegenüber aktuellen Theorieangeboten gewinnen, z. B. dadurch, daß man die Unterscheidung von Beobachter und Akteur in Sachen Erziehung näher betrachtet. Sie ist seit dem Ursprung der klassischen Pädagogik nämlich keineswegs gleichsinnig mit der Standard-Unterscheidung von erziehungswissenschaftlichem Forscher, der beobachtet, und handelndem Pädagogen, der agiert.

Seit ROUSSEAU „Emile“ gehört die Beobachtung vielmehr zu den Tugenden, die dem Akteur zugeschrieben werden. Im Repertoire pädagogischer Analysen und Empfehlungen findet sich kontinuierlich, daß er sich dem zu Erziehenden zuerst und primär im Modus der Beobachtung zu nähern habe (möglichst sogar, ohne selbst dabei bemerkt zu werden). Seit ROUSSEAU, sicherlich aber von A. H. NIEMEYER bis zu H. v. HENTIG, oder, systematisch gedacht, von der Schulmännerklugheit des 19. Jahrhunderts bis zur Reformpädagogik unserer Tage gilt kontinuierlich diese Empfehlung. Das geschieht – auch hier anders als die aktuelle Debatte, die dem Theoretiker Distanz zuweist – von intensiven Plädoyers an den Theoretiker begleitet, in seiner Reflexion engagiert zu sein, befangen, gar parteilich. Ist ein Sinn dieser Unterscheidungen, die im Lichte aktueller Debatten zunächst ja überraschende Schematisierungen anbieten, zu erkennen? Ist er gar für die Debatte über den Grundgedanken zu nutzen oder für die weitere Aufklärung über die konstruktivistische Option?

Um Mißverständnisse abzuwehren, selbstverständlich ist „Beobachten“ nicht die einzige Handlungsfigur, in der die traditionelle Pädagogik die Praxis des pädagogischen Akteurs bestimmt und stilisiert. An den „Takt“ wäre zu erinnern, als Formel für die handelnde Vermittlung von Wissen („Theorie“) und situativen Anforderungen („Praxis“). Einschlägig sind auch die Hinweise im professionellen Wissen, die zur Zurückhaltung des Akteurs mahnen, die Unmöglichkeit der Herstellung der eigenen Absichten, etwa von Bildung betonen, Technologiephantasien abweisen und für orientierende Figuren der Ordnung der Welt plädieren, z. B. für die Trias von „Verhüten“, „Unterstützen“ und „Gegenwirken“ (wie bei SCHLEIERMACHER).

Diesen Denkfiguren und dem Plädoyer für Beobachten scheint die systematische Einsicht gemeinsam, daß dem Kausalitäts- und Wirkungsproblem der Pädagogik gar nicht anders begegnet werden kann als durch solche Vereinfachungen (LUHMANN/SCHORR 1986) und paradox erscheinende, jedenfalls erstaunliche Zuschreibungen: Beobachtung und Distanz liegen dann – in der pädagogischen Tradition – auf seiten des Akteurs, Engagement und Parteilichkeit – anders als in der üblichen Zuschreibung – auf seiten des Theoretikers. Es hat den Anschein, daß die früh bekannte Alternative von „Allmacht“ und „Ohnmacht“ der Erziehung auch schon früh als Scheinproblem gesehen wurde, dem sich der Akteur nur um den Preis ergeben kann, daß er seine Handlungsfähigkeit gerade dann verliert, wenn er sich als handelnder Herr der Situation begreift. Die Tradition pädagogischer Unterscheidungen bewahrt anscheinend problemspezifische Einsichten, die mit der generell üblichen Schematisierung verlorenzugehen drohen.

*

Der systematische – und zugleich aktuell bedeutsame – Sinn dieser traditionellen, klassischen Angebote läßt sich demonstrieren, wenn man – exemplarisch für die Grundlagenproblematik – eine moderne Variante solcher Orientierungsalternativen betrachtet, das Dual von „Prävention“ und „Intervention“. Das scheint auf den ersten Blick nur ein sozialpädagogisches Thema, denn dort ist die Empfehlung der Prävention so inflationär, wie die Erfahrungen mit ihr enttäuschend sind (OTTO/FLÖSSER 1992). Das Dual entpuppt sich angesichts dieser Differenzenerlebnisse, der Vorliebe für Prävention und dem Zwang zur Intervention, bei näherem Hinsehen aber als guter Schlüssel für die allgemeinen Probleme der Pädagogik und für die Implikationen ihrer Reflexion zwischen Distanz und Engagement.

Sichtbar werden die Probleme, wenn man von Prävention ausgeht. Diese Empfehlung, so intuitiv plausibel und beliebt sie ist, stiftet nämlich einen Zusammenhang höchst schwieriger Natur. Einerseits scheint sie der alten Empfehlung zur Beobachtung zu folgen, denn durch Antizipation, vorausschauend, den Problemen und seinen Folgen zuvorzukommen, das scheint ihr Sinn. Problematisch und zugleich systematisch bedeutsam ist diese zukunftsorientierte Form von Beobachtung, weil sie nicht nur einen anderen Handlungstypus empfiehlt, den Einfluß auf Bedingungen statt primär auf Personen, sondern auch eine Relation von Wissen und Handeln, Forschung und Praxis stiftet, die den hergebrachten Erwartungen und Zuschreibungen nicht entspricht. Mit dem Dual von Prävention und Intervention werden die Zeitstrukturen und

Adressatenschematisierungen der Pädagogik in gewisser Weise getauscht, anders als man Theoretiker und Praktiker sonst einander zuordnet; und auch die Kausalitätsprobleme, also die Zuschreibung von Verantwortlichkeiten, gewinnen neue Gestalt.

Dort, wo man – ansonsten und in der Regel – Gelassenheit zuschreibt und einräumt, auf der Seite der Theorie nämlich, die sich für ihre Arbeit Fristen langer Dauer konzidiert und die Geduld der intensiven Forschungsarbeit, dort regiert beim Präventionsdenken dagegen Erwartungsdruck, wie ihn Problemzwänge und ein akut anstehender Lösungsbedarf erzeugen; denn ohne präzise diagnostische und systematische Klärung der Bedingungen, die Probleme erzeugen und Prävention sinnvoll ermöglichen, ist Intervention gar nicht möglich. Der Primat der Theorie ist hier also nicht Privileg, sondern Last; zugleich findet die theoretische Arbeit ihren Impetus durch die Bindung an soziale Probleme, zumindest aus der Gleichzeitigkeit von Distanz und Engagement. Nicht die Klugheit im Nachhinein, die übliche Position des Theoretikers, ist im Präventionsdenken möglich, sondern die Antizipation von Schwierigkeiten im Voraus ist von der Analyse gefragt.

Die unmittelbare Erfahrung des Problems dagegen erlaubt nicht Prävention, sondern nur Reaktion; aber die Folgen solcher allein gelassener Intervention sind dem Handelnden auch nicht mehr zurechenbar, schon gar nicht als Defizit. Sie werden eher als Leistung angemessen verstanden, nämlich als notwendige Aktion ohne theoretische Sicherung, weil die problem erzeugenden Bedingungen und die Möglichkeiten ihrer Beeinflussung und Gestaltung – also Prävention – entweder (noch) nicht bekannt oder nicht zugänglich sind.

Die Verantwortung, d. h. die Zuschreibung von Kausalität bei Mißerfolg, trifft dann auch nicht primär den Handelnden, sondern die Reflexionsseite. Der Theoretiker scheint das auch gut zu wissen, denn er rüstet sich entsprechend, nämlich durch Verschiebung der Verantwortung: Generalisierte Ursachendiagnosen erlauben solche Verschiebungen, z. B. dadurch, daß man die Problemgenese überdauernden, strukturellen Faktoren zuschreibt, der „Gesellschaft“, der „Politik“, fehlenden Finanzen, mangelnder „Ausstattung“, der Kompetenz des Personals, dem gesellschaftlichen Widerspruch (etc.).

Der Theoretiker wählt also Diagnosen, die einen erklärenden Verweis erlauben, auch wenn die Erklärung den Handelnden nicht orientiert, also weder Prävention noch Intervention begründet. Zu den diskussionswürdigen Mustern der Zuschreibung gehört auch die Strategie, das Problem auf den Klienten zu verlagern, Therapie also zu seiner Aufgabe zu machen, oder – genereller – Erziehung zum Thema des Educandus. Wenn aber „Selbsterziehung“ zum Muster wird, dankt dann nicht der pädagogische Akteur ab? Sind die Probleme von Intervention und Prävention, aber auch die Schwächen nachgängiger Strategien dadurch obsolet, daß man den Adressaten der Erziehung zum Subjekt der pädagogischen Aktion stilisiert?

Erkennbar sind solche generalisierenden Zuschreibungen nicht angemessen; sie zeigen eher die Reaktionsmuster, die Theoretiker sonst an Praktikern kritisieren, wenn diese sich unter Handlungsdruck selbst entlasten. Generalisierte Ursachendiagnosen in der Theorie haben deshalb den gleichen Status wie Externalisierungen in der Praxis; sie weisen ab, was jeweils das zu lösende Problem – des Handelns oder der Erkenntnis – wäre. Das ist unter Handlungs-

zwängen plausibel, systematisch aber unbefriedigend, zumindest erstaunlich, zeigt es doch die Grundprobleme pädagogischer Erkenntnis in überraschender Wendung.

*

Nicht nur das neuere Dual von Prävention und Intervention, sondern auch die ältere Opposition von Erziehung und Selbsterziehung muß man offenbar kritisch betrachten. Anscheinend bewahrt und enthebt das Plädoyer für Prävention (und die Gestaltung von Bedingungen) nicht vom Handeln; denn auch die Beeinflussung von Bedingungen ist Intervention, freilich „indirekte“ (wie schon ROUSSEAUS Emile erfuhr), mit anderen Konsequenzen und Folgen. Prävention z. B. führt andere Zeitmuster ein und zielt auf andere Referenzen der Aktion, z. B. eher auf Objekte als auf Personen. Dabei können dann Illusionen eigener Art entstehen, Versuche etwa, auch heute noch emilische Welten zu konstruieren. Aber auch die eindeutige Schematisierung von vorher und nachher, wie sie mit dem Dual von Prävention und Intervention angezielt wird, entpuppt sich rasch als theoretische Falle; denn selbstverständlich kehren im Prozeß nicht nur Prävention und Intervention als Aufgabenform immer neu wieder, auch die Zuschreibung als „Bedingung“ trifft soziale Tatsachen, die ihrerseits Bedingtes sind, und eröffnet den unendlichen Regreß. Attribuierungen wie Zeitschematisierungen sind also gleichermaßen nur Konstruktionen der Beteiligten, der Handelnden wie der Beobachter (und selbst diese Schematisierung gilt nur auf Widerruf).

Es wäre verkürzt, in diesen komplizierten Verhältnissen nur Probleme der Sozialpädagogik zu sehen; denn auch Lehrtätigkeit läßt sich so denken, prüfen und konzipieren. Im Unterricht, unablässig intervenierend, nur selten mit Zeit für die Beobachtung, es sei denn sie wird eigens – z. B. sozial, durch Arbeitsformen – erzeugt, existiert eine andere Problemlage als vor oder nach der Schule. In der Didaktik wird diese Differenz in paradoxen Planungsbegriffen bewahrt (DIEDERICH 1988), wenn Sensibilität für die Überraschungen in der Situation mit der Eindeutigkeit von Vorgaben verknüpft oder der „fruchtbare Moment“ zu einem planbaren Ereignis stilisiert wird. ‚Unlogisch‘ oder ‚widersprüchlich‘ ist das nur dann, wenn man die pädagogische Aufgabe nicht in ihrer Eigenart sieht, in ihrer Offenheit und Unbestimmtheit, sondern ihre Gleichzeitigkeit von Normierung und Freisetzung, von Öffnung und Begrenzung strukturell fixiert und in einem Einheitsbegriff aufzulösen sucht, statt sie als Gestaltungsaufgabe zu begreifen und prozessual zu bearbeiten. Denn niemand, das ist die schwierige Botschaft, entgeht offenkundig den Folgen seiner eigenen Konstruktionen und den damit verbundenen Zuschreibungen. Ethisierung des Problems ist dieser schwierigen Situation so wenig allein angemessen wie die prinzipientheoretische Debatte. Grundlagenreflexion muß – wegen der grundsätzlichen Probleme der pädagogischen Arbeit – offen werden für die Erfahrungen der eigenen Annahmen und Optionen.

*

Bei der Diskussion von alten Dualen und dem Versuch, sie als Prüfstein neuer Theorieangebote zu nehmen, stößt man deshalb am Ende nicht auf die Tatsache der Beliebigkeit, das Chaos oder Strukturlosigkeit, sondern kommt zu

Denkfiguren, die der Grundlagendebatte der Pädagogik neuen Zuschnitt geben könnten. Das so einfache und theoretisch heute so verführerische Dual von Akteur und Beobachter z. B. ist offenkundig nicht geeignet, die Funktion von Forschung und Handeln, „Theorie und Praxis“, Erkenntnis und Erziehung präzise zu bestimmen, weder in der Differenz der Aufgaben noch in der Sequenzierung der Arbeit, wie man beim Präventionsproblem sehen kann. Notwendig dagegen scheint eine Empirisierung der Grundlagendiskussion, um Kriterien und Prinzipien mit Erfahrung und Erkenntnis enger zu verbinden.

Die Offenheit für die Alternativen kann dabei, erstaunlich genug, schon durch die intensivere Nutzung der pädagogischen Reflexionstradition gewonnen werden. Diese Leistungen der Tradition ergeben sich freilich erst, wenn man den pädagogischen Grundgedankengang nicht nur ethisch oder prinzipientheoretisch rekonstruiert oder skeptisch dekonstruiert, sondern – komplementär dazu – auch in seiner eigenen Geschichtlichkeit: als Überlieferung, die Probleme und Lösungen, die Erfahrung von Erfolg und Scheitern zugleich bereithält. Solche Nutzung beruht selbst auf einer Konstruktion, daß der Historiker nämlich Tradition selbst als eine methodisch einzuführende Instanz begreift, nicht als Überlieferung, die sich selbst erläutert.

In der Rekonstruktion dieser Tradition scheint es hilfreich, die Einheit einer pädagogischen Überlieferung auch trotz der disziplinären Differenzierung und der praktischen Arbeitsteilung zu unterstellen. Genügend abstrakt gedacht und von den Annahmen der Überlieferung selbst inspiriert, lassen sich in der Vielfalt des pädagogischen Wissens dann durchaus gemeinsame Probleme und systematische Lösungen entdecken.

Die Tatsache der Differenzierung der Disziplin und der Arbeitsteilung der Profession ist daher für die Erörterung pädagogischer Grundprobleme auch nur dann destruktiv, wenn Konsenserwartungen die Rekonstruktion bestimmen oder allein das Faktum der Nichtkommunikation schon als das systematisch unausweichliche Ergebnis disziplinärer Arbeitsteilung gilt. Ansonsten werden neben grundlegenden Problemstellungen gerade die Grenzüberschreitungen produktiv, Versuche also, die nicht den üblichen Schematisierungen folgen, sondern sich über professionelle Revierkämpfe hinweg an Aufgaben orientieren und neue, gemeinsame Schwierigkeiten erkennen: die Ordnung pädagogischen Handelns in der Zeit, seine Relation zur Forschung, typus-sprengende Aufgaben wie eine sozialpädagogische Schule, soziale Arbeit als lernendes System eigener Art oder Qualifizierungsprozesse von Erwachsenen als selbstbestimmte Praxis von Bildung.

Einheit gibt es zwar nur in der Praxis, aber Gemeinsamkeiten der Aufgaben, Probleme und Lösungen können die Pädagogen in Forschung und Erziehung schon dadurch entdecken, daß sie konstruktiv danach suchen. Statt ihr Nekrologe zu schreiben, wird es Zeit, die Allgemeine Pädagogik wieder zu ermuntern, diese Arbeit zu tun. Nach Möglichkeit sollte das freilich in realistischer Absicht geschehen, nicht durch Exegese oder Appell, sondern durch die Erarbeitung struktureller Probleme und Aufgaben und angesichts der Geschichtlichkeit auch der eigenen Praxis.

Literatur

- BAUMANN, Z.: Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg 1992.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München 1987.
- DIEDERICH, J.: Didaktisches Denken. Weinheim/München 1988.
- FISCHER, W./RUHLOFF, J.: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin 1993.
- GRUSCHKA, A.: Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar 1994.
- HENNINGSSEN, J.: Spieltheorie. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1. Stuttgart 1983, S. 214–231.
- HERRMANN, U.: „Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang“. In: H. PEUKERT/H. SCHEUERL (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1991, S. 31–46.
- LENZEN, D.: Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991, S. 109–125.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M. 1986.
- NEGT, O. (Hrsg.): Die zweite Gesellschaftsreform. Göttingen 1994.
- NEUMANN, D./OELKERS, J.: Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 35 (1981), S. 623–648.
- OELKERS, J.: Das Ende der „sozialistischen Erziehung“? – Bemerkungen zum Verhältnis von Utopie und Wirklichkeit in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 431–452.
- OTTO, H.U./FLÖSSER, G. (Hrsg.): How to organize prevention. Political, organizational, and professional challenges to social services. Berlin/New York 1992.
- RUHLOFF, J.: Eine Allgemeine Pädagogik? In: H. PEUKERT/H. SCHEUERL (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1991, S. 211–216.
- WATZLAWICK, P./KRIEG, P. (Hrsg.): Das Auge des Betrachters. München 1991.
- WENIGER, E.: Schulreform, Kulturkritik und pädagogische Bewegung (1932). In: Ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1952, S. 59–70.
- WINKLER, M.: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin